



HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensuppsats
Specialpedagogiskt program (41-60) 10 poäng
VT 2007

Specialpedagogens kompetens – vilket behov har gymnasielärare av den?

En beskrivande studie om gymnasielärares uppfattningar om specialpedagogens kompetens och begreppet ”särskilt stöd”.

Författare: Jennie Andersson
Fredrik Svenesson

Handledare: Inger Assarson

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
1.1 Bakgrund	4
1.2 Problemområde	5
1.3 Syfte	6
1.4 Problemprecisering.....	6
1.5 Studiens fortsatta uppläggning	6
2 Litteraturgenomgång	7
2.1 Specialpedagogik	7
2.1.1 Historik	7
2.1.2 Specialpedagogik som vetenskap	8
2.1.3 Perspektiv på specialpedagogik	9
2.2 Specialpedagogens yrkesroll	10
3 Metod och genomförande	13
3.1 Metodbeskrivning.....	13
3.2 Kvalitativ metod	13
3.3 Urval.....	14
3.4 Datainsamlingsmetoder	14
3.5 Genomförande av observation och intervju	15
3.6 Fenomenografisk inriktning	15
3.7 Analysarbete.....	16
3.8 Trovärdighet	17
3.9 Etiskt ställningstagande.....	17
3.10 Metodkritik.....	18
4 Resultat och analys	19
4.1 Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens	19
4.1.1 Sammanfattning av ”Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens”	22
4.2 Tankar om särskilt stöd	23
4.2.1 Sammanfattning av ”Tankar om särskilt stöd”	24
4.3 Den reflekterande praktikern.....	25
4.3.1 Sammanfattning av ”Den reflekterande praktikern”	27
5 Diskussion	28
5.1 Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens	28
5.2 Tankar om särskilt stöd	29
5.3 Den reflekterande praktikern.....	30
5.4 Sammanfattande diskussion	31
5.5 Kritik av studien	32
5.6 Framtida forskning	32
6 Sammanfattning	33
Referenser	34
Bilagor	

1 Inledning

Genom olika politiska och ekonomiska beslut ger samhället riktlinjer för hur skolverksamheten ska se ut. Internationella överenskommelser påverkar enskilda länders lagstiftning. Sverige har skrivit under FN:s barnkonvention. En konvention är en överenskommelse mellan länder. De länder som undertecknar en konvention är skyldiga att utgå från denna i sin lagstiftning. Innan en konvention blir färdig för underskrift så bearbetas den noggrant och långvariga förhandlingar äger rum mellan de länder som medverkar. Ett land kan lämna in reservationer om den inte kan acceptera alla delarna. Barnkonventionen (SOU 1996:115) ger bland annat riktlinjer om att grundutbildning ska vara kostnadsfri och öppen för alla och utveckla alla elever på bästa sätt oavsett individuella förutsättningar. Det finns även andra överenskommelser som påverkar medverkande länder, till exempel Salamancadeklarationen. Länderna är inte tvungna att följa en deklaration eftersom dessa endast är "uttryck för en åsikt eller en uppfattning i en särskild fråga" (Svenska Unescorådets skriftserie, 1/2001, s. 9).

Persson (2001) menar att i dagens svenska samhälle framhålls utbildning som en av de viktigaste framgångsfaktorerna och utan utbildning kan vi inte utvecklas optimalt som människor. Detta har lett till en samhällsutveckling där fler elever än tidigare fullföljer en gymnasieutbildning efter grundskolan. För 50 år sedan gick cirka 8-10 procent av eleverna vidare till gymnasieskolan men idag är den andelen 98 procent.

Enligt Skolverket (2006) finns det risk för att den nya gymnasieskolan med sina många olika valmöjligheter orsakar problem för de elever som har svårigheter att välja. Dessutom kan det bli svårt för mottagande instans, såsom arbetsgivare och högskolor, att bedöma vad de olika betygen står för och vad de olika kurserna som eleven har läst innehåller.

I boken "Kunskapssamhällets marknad" (Idvall & Schoug, 2003) problematiseras visionen om det nya kunskapssamhället. Eleverna har i princip inget annat alternativ än att fortsätta sin skolgång oavsett hur skoltrötta de är. Arbete är mycket svårt att få tag i, i synnerhet om du endast är 16 år och inte har något körkort. Gymnasieskolan möter på grund av detta fenomen fler elever som saknar motivation och intresse för skolan och måste hitta nya sätt att möta alla elever. Även i läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, betonas vikten av att eleverna genom skolan får de verktyg som behövs för dagens arbetsmarknad. "Genom studierna skall eleverna skaffa sig en grund för livslångt lärande. Förändringarna i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskap och sätt att arbeta" (Lpf 94 s. 5).

För att motivera och stödja de elever som inte klarar kraven som skolan har ställt upp kan specialpedagogiska insatser behövas.

1.1 Bakgrund

På senare tid har vi som arbetar i gymnasieskolan fått i uppdrag att anpassa gymnasieskolan efter en gymnasiereform som den socialdemokratiska regeringen utarbetat, gymnasie07. Arbetet i vår kommun hade kommit långt, men i och med att det blev regeringsskifte i valet 2006 drogs detta beslut in för den nya regeringen vill reformera gymnasieskolan enligt sina egna premisser. Detta har påverkat synen på specialpedagoger respektive speciallärare. Den nya regeringen vill återinföra speciallärarutbildningen och frågan är var det ställer oss som

blivande specialpedagoger. Som det ser ut just nu (november 2006) ska även specialpedagogutbildningen finnas kvar. Speciellärare och specialundervisning ses som en lösning på skolans svårigheter när det gäller att möta elever som inte når upp till kursplanernas mål. Persson (2001) anser att dagens kursplaner i Sverige med mål att uppnå och betygskriterier har medverkat till att förstärka vikten av att prestera i skolan. Det är därför viktigt att ta reda på vad lärarna vill ha för stöd för att kunna hjälpa alla elever nå kursplanernas och läroplanens mål.

Med tanke på skolans funktion som obligatorisk mötesplats för alla barn och ungdomar i samhället är det av stor vikt att hela tiden söka ny kunskap för att utveckla och förändra inom ramen för skolans pedagogiska verksamhet i syfte att nå alla elever. Alla elever måste få chansen att trivas och utvecklas utifrån sin förmåga.

Enligt Svensk författningssamling (SFS 2006:1053) ska en student för att erhålla specialpedagogexamen ha en mycket bred kunskapsbas för att kunna hjälpa till med utvecklingen av skolans verksamhet. De ska aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd ska de också kunna följande:

visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete samt i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika undervisnings- och lärandemiljöer,

visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,

visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer,

visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och

visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever (SFS 2006:1053, s. 79).

Specialpedagogens arbetsområde är mångfacetterat och innefattar flera områden. Det saknas forskning om vad lärare känner till om vilken hjälp de har möjlighet att få av en specialpedagog.

1.2 Problemområde

Specialpedagogens uppdrag kan ibland upplevas som diffust av andra anställda. Byström och Nilssons (2003) studie visar bland annat att specialpedagogen ibland upplever att övriga pedagoger som arbetar inom samma verksamhet kan ha en bild av att specialpedagogen mest sitter och arbetar enskilt med olika elever precis som specielläraren gjorde tidigare. Andra pedagoger har inte alltid insikt om skillnaden mellan en speciellärares och en specialpedagogs olika arbetsuppgifter. Anledningen till detta kan skifta från skola till skola men handlar i grund och botten om att personal med olika arbetsuppgifter har liten eller ingen kunskap om vad de andra gör. Detta förklarar Normell (2002) med att lärare överlag har svårt att ta emot

hjälp. Av tradition arbetar läraren ensam i själva undervisningssituationen och kolleger har ofta ingen insyn i vad som händer bakom den stängda lektionsdörren. På så sätt utvecklar läraren en omnipotens vilken innebär att läraren har en föreställning om att hon/han inte behöver någon hjälp utan klarar sig själv. Normell menar att detta är en form av yrkesförsvär. Bristen på kommunikation och information kan vara en bidragande faktor.

I verksamheter där många människor ska samverka och arbeta tillsammans mot gemensamma mål krävs att kommunikationen dem emellan fungerar och att informationen kommer till dem som är berörda. Vi funderade utifrån detta huruvida det finns ett behov av specialpedagogers kompetens ute på gymnasieskolorna eller om det är en onödig yrkesgrupp som tar ifrån lärarna sin tro på att de själva kan ta hand om alla elever. Vilken kompetens har blivande specialpedagoger som övriga lärare anser sig kunna ha nytta av? Vad krävs för att framtida specialpedagoger ska göra ett bra arbete och för att lärarna ska kunna ha nytta av den kompetens specialpedagogen innehar?

1.3 Syfte

Syftet med undersökningen är att beskriva och belysa vilka olika uppfattningar gymnasielärare har om specialpedagogens kompetens och vilket stöd gymnasielärarna efterfrågar. Därigenom vill vi också få en bild av gymnasielärarnas uppfattning om begreppet särskilt stöd.

1.4 Problemprecisering

Mer preciserat vill vi utifrån följande frågeställningar undersöka:

- Hur och på vilket sätt anser sig gymnasieläraren behöva specialpedagogen i det dagliga arbetet?
- Hur förhåller sig lärarnas upplevda behov av specialpedagogens tjänster till styrdokumentet för specialpedagogiskt program?
- Hur uppfattar gymnasielärare särskilt stöd?
- Vilken syn har gymnasielärare på elever i behov av särskilt stöd?

1.5 Studiens fortsatta uppläggning

Studien kommer att fortsätta med en litteraturgenomgång, kapitel 2, som belyser forskning inom det specialpedagogiska området med relevans för denna studie. Därefter följer metoddelen, kapitel 3, där vi beskriver tillvägagångssättet för studien samt de forskningsmetoder vi valt att använda. Metoddelen beskriver även studiens trovärdighet och etiska ställningstagande. I resultatdelen, kapitel 4, presenterar vi studiens resultat i tre uppfattningskategorier. Resultatet diskuteras och problematiseras i diskussionsdelen, kapitel 5, utifrån våra egna åsikter kopplat till forskning. Studien avslutas med en sammanfattning i kapitel 6.

2 Litteraturgenomgång

I Litteraturgenomgången presenteras en kort tillbakablick på specialpedagogikens ursprung samt specialpedagogiken som vetenskap. Dessutom presenteras några olika perspektiv att se på den specialpedagogiska verksamheten. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om specialpedagogens yrkesroll utifrån utbildningens styrdokument.

2.1 Specialpedagogik

2.1.1 Historik

Den allmänna folkskolan infördes 1842, men då var det många barn som inte gick dit. De allra fattigaste gick inte i skolan alls och för andra fattiga fanns det något som kallades för fattigskolor. Hade föräldrarna tillräckligt med pengar så valde de att låta sina barn gå i andra skolor. 1915 hade andelen barn i folkskolan ökat till 94 %, men alla barn var inte välkomna. Barn med medicinska sjukdomar och barn med förståndshandikapp undervisades utanför den ordinarie skolan. Från 1910-talet tillkom ytterligare en sortering, man sorterade bort de svagaste eleverna från de "normala" och skapade i storstäderna så kallade svagklasser (Skolverket, 1998). Skolan har redan från början skapat en tradition av att dela upp eleverna utifrån deras uppfattade förmåga att klara av skolan.

Persson (2001) anser att det är i specialundervisningen som specialpedagogiken har sin tradition. Specialundervisningen ska vara speciell och riktas till en viss sorts elever som sorteras ut från övriga i sin åldersgrupp. Specialpedagogiken i svensk skola utgår från politik och ideologi. Redan i slutet av 1800-talet diskuterades hur man skulle möta barn med sämre förutsättningar för skolans ämnen. Denna diskussion finns kvar ännu idag. I läroplanen 1969 (Lgr 69) uttrycktes en vilja att öka integrationen i den ordinarie grundskolan för elever med olika handikapp. 1980 års läroplan (Lgr 1980) uppmanar man till att de elever som får specialundervisning så snart som möjligt ska tillbaka till sin vanliga klass (Persson, 2001).

Den största förändringen mellan 1980 års läroplan och 1994 års läroplan är att nu är det skolans skyldighet att se till att alla eleverna når den lägsta kravnivån. På grund av detta anser Persson (1997) att det blir specialpedagogikens uppgift att se till att eleverna når upp till denna miniminivå. Härmed finns en risk att skolan återgår till att ha särskilda läsklasser och matematikklasser. Det kan då finnas risk för att de elever som av olika skäl inte når betyg uppfattas som en belastning (a.a.) Westling Allodi (2005) kommer fram till att det fortfarande finns en tendens mot ökad differentiering. Eleverna sorteras utifrån olika kriterier och tas ut från sin egentliga klasstillhörighet. En speciell verksamhet skapas utanför den ordinarie vilket minskar möjligheten att den ordinarie verksamheten utvecklas att möta alla elever. Att på detta sätt skapa grupper utanför klassens ram är enligt Westling Allodi skolorganisationens sätt att hantera att den ordinarie verksamheten har svårt att möta alla elevers olika behov. (a.a.). Enligt Clark, Dyson, Millward och Skidmore (1997) har specialundervisning historiskt sätt varit ett försök att lösa skolans många dilemman. Specialundervisningen har försökt vara en lösning på skolans svårigheter men har inte lyckats lösa dem.

Dagens samhälle baseras, enligt Helldin (1997), på konkurrens som ska se till att samhällsutvecklingen går framåt. Ett sådant samhälle skapar en hierarkisk ordning som leder

till att svaga grupper blir beroende av att andra människor har medkänsla. Det blir en viktig uppgift för människor som arbetar med dessa svagare grupper att fungera som ombudsmän och se till att deras röster hörs i samhället. Specialpedagogerna i dagens skola har en viktig uppgift att arbeta för en sammanhållen utbildning i en skola som är öppen för alla elever oavsett förutsättningar (a.a.).

2.1.2 Specialpedagogik som vetenskap

Specialpedagogiken är tvärvetenskaplig med delar från bland annat psykologi, filosofi, sociologi, pedagogik och medicin. Alla dessa discipliner bidrar på olika sätt till specialpedagogikens teoribildning. Detta kan göra att specialpedagogiken, när den fungerar bra, kan bidra till en bredare syn än den vanliga pedagogiken när det gäller att möta alla elever (Danielsson & Liljeroth, 2002). Denna breda bas kan emellertid göra specialpedagogiken känslig för svängningar. Enligt Thomas & Loxley (2001) är psykologi och utbildning alltför olika områden för att använda varandras slutsatser. De lyfter fram faran i att använda vetenskapliga slutsatser som sanningar och generalisera utifrån dessa. Många slutsatser inom specialpedagogiken kan verka välgrundade men vid granskning är detta inte fallet. Helldin (2002) lyfter fram viken av att den specialpedagogiska forskningen måste bli mer självkritisk. Forskarna måste granska att inga grupper utesluts ur kommunikationen i forskningen och i förlängningen även i samhället. Specialpedagogiken är viktig för att lyfta fram grupper som inte gör sin röst hörd i andra sammanhang (a.a.).

Det kan finnas andra drivkrafter bakom specialpedagogiken än det som syns på ytan. Skolan har skapats av de människor som har tillräcklig makt att påverka hur skolan som institution ska fungera. Människor som av olika anledningar inte har kraft att påverka får vara nöjda med den skola som finns. "Specialundervisningen har tillkommit för att starka grupper i samhället velat så; för att den gagnat deras intressen" (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986, s. 14).

Ahlström m.fl. (1986) anser att skolan utöver den undervisande funktionen även har en sorterande funktion. Specialundervisningen har historiskt inte bara tillkommit för att ge enskilda elever extra stöd utan skolan har också förberett eleverna för olika roller i deras senare vuxenliv. Specialundervisning ges i första hand till barn från lägre socialklasser vars föräldrar övertygas om att detta är det rätta för deras barn. Uttagningen till specialundervisningen grundas i elevens individuella förutsättningar och görs enligt skolan för barnets bästa (a.a.).

Holmberg, Jönsson & Tvingstedt (2005) kommer i sina undersökningar fram till att lärare tillåts att tolka huruvida en elev är i behov av särskilt stöd eller inte. Om föräldrarna skulle försöka invända mot detta så anser lärarna att det beror på att de inte inser sitt barns svårigheter. Specialpedagogiken kan genom att beskriva elevers svårigheter uppfattas som ett maktredskap och det är viktigt att även föräldrar och elever får möjligheter att påverka dessa beskrivningar. Om eleverna och föräldrarna inte känner att de kan vara delaktiga och påverka så är detta mycket allvarligt ur demokratisk synvinkel (a.a.).

Det finns också professionella intressen bakom specialundervisningen. Den löser problem för klasslärare som tycker sig ha misslyckats med vissa elever genom att eleven tas ur klassrummet och får professionell hjälp för sina speciella behov. Dessutom får speciallärare sitt berättigande genom att vissa elever har behov av specialundervisning där specialläraren får utlopp för sin yrkeskunskap. Specialundervisning för vissa elever kan också ses som en

lösning som är det bästa för de andra eleverna i klassen (Ahlström m.fl., 1986). När det finns tendenser mot ökande specialisering av olika yrken kan det bero på yrkesutövarna har ett behov av att hävda sin specifika kompetens inom området (Westling Allodi, 2005).

2.1.3 Perspektiv på specialpedagogik

Specialpedagogiken har sin tradition i att plocka ut enskilda elever och utgår från det som Persson (1998) kallar för det kategoriska perspektivet som helt utgår från att eleven är bäraren av problemen. Eleven blir en elev **med** svårigheter. Anledningen till en elevs svårigheter, enligt detta perspektiv, anses ligga i t.ex. dålig kognitiv förmåga, läs- och skrivsvårigheter, hemmiljö. Faktorer som skolan inte kan påverka. Med medicinsk och psykologisk modell som mall har elevernas svårigheter diagnosticerats och eleverna får en namngiven diagnos som förklaring till varför skolgången ser ut som den gör. Lösningen på problemet blir då ofta exkludering från klassens ordinarie undervisning. Skolan blir inom detta perspektiv fri från skuld till elevens problem.

Nilholm (2003) kallar ett perspektiv med motsvarande betydelse för det kompensatoriska perspektivet och han tydliggör detta perspektivs fokus på att identifiera elever som har problem, ta reda på vilken problemgrupp de tillhör (vilken diagnos de har) och utifrån detta finna pedagogiska lösningar som är rätt utifrån elevens problem. Enligt Tideman (2000) sker kategorisering som en del av hur institutionerna i samhället fungerar. Kategorier som inte är självvalda är uppbyggda utifrån att individerna i gruppen av någon utomstående, till exempel en läkare, ansetts tillhöra denna grupp av olika skäl, till exempel på grund av medicinska skäl. Kategorisering sker av de grupper som av samhället i övrigt anses utgöra någon form av problem. Att tillhöra en kategoriserad grupp ger oftast låg status för de som ingår. Kategorisering av människor varierar över tid och är inte självklara utan påverkas av vad som anses normalt i sociala sammanhang i en viss kultur (a.a.).

Till motsats till det kategoriska och det kompensatoriska perspektivet har Persson (1998) ställt det relationella perspektivet. Enligt detta perspektiv kan en elevs svårigheter sökas i skolans struktur vilket innebär att om förhållandena i skolmiljön förändras så kan svårigheterna lösas. Interaktionen mellan skolans olika aktörer; elever, lärare, rektor, övrig personal, granskas för att försöka lösa svårigheterna. Inom det relationella perspektivet så uttrycks det att en elev är i svårigheter eftersom svårigheterna uppstår i mötet med miljön och lösningarna kräver förändringar som kan ta lång tid att genomföra.

Trots att den gällande läroplanen, Lpf 94, lyfter fram människors lika värde och rättigheter så användes begreppet ”elever med behov av särskilt stöd” samt ”elever med svårigheter” (Lpf94, s. 12) vilket kan upplevas som om denna läroplan befinner sig inom det kategoriska perspektivet när det gäller synen på eleven.

Nilholm (2003) lyfter i motsats till sitt kompensatoriska perspektiv fram vad han kallar för det kritiska perspektivet inom forskningen. Den kritiska hållningen fokuserar bland annat på att specialpedagogiken har fungerat som ett sätt att genom sin struktur förtrycka människor som betraktas som avvikande samt dess historiska sätt att gruppera människor utifrån deras upplevda förmågor och oförmågor. Enligt det kritiska perspektivet uppstår specialpedagogiken ”till följd av olika sociala processer, såsom sociokulturellt förtryck, professionellas intressen och skolans misslyckande” (s. 59).

Ett ytterligare perspektiv på specialpedagogisk forskning kallar Nilholm (2003) för dilemmaperspektivet. Han utgår framförallt från Clark, Dyson & Millward (1998). Dilemmaperspektivet har delvis vuxit fram som kritik till det kritiska perspektivet men problematiserar även det kompensatoriska perspektivet. Inom dilemmaperspektivet är uppfattningen att skolan står inför flertalet olika dilemman där ett dilemma ses som en motsättning som i princip inte går att lösa. Ett exempel på detta kan vara att skolan ska erbjuda alla elever samma utbildning men samtidigt ska den utgå från varje enskild elevs förutsättningar och behov.

Helldin (2002) framhåller vikten av att problem inom skolan ska belysas från många håll. ”I utbildningssituationer, på all nivåer, är perspektivseende således nödvändigt för att bygga upp en variationsrik bild av förståelsen av problemet. ’Stöveln’ måste betraktas från flera håll” (s. 26). Genom att ta fram flera olika perspektiv som man diskuterar kring så skapas ny kunskap. Samtliga perspektiv måste granskas kritiskt och utifrån den nya kunskapen som framkommer möter man problemet utifrån det eller de perspektiv som är mest lämpliga i den aktuella situationen. ”En sådan analys kan väcka frågor om *perspektivens lämplighet*, eller påvisar hur vissa perspektiv tillåts dominera på bekostnad av andra” (s. 27).

2.2 Specialpedagogens yrkesroll

Enligt SFS (svensk författningssamling) 2006:1053 ska en student för att erhålla specialpedagogexamen kunna arbeta med många olika uppgifter. De ska aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd. Det är dock inte preciserat hur de ska arbeta med dem utan hur detta läggs upp verkar vara fritt att välja.

Enligt gymnasieförordningen skall en elev ”ges stödundervisning om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de kunskapsmål som anges i kursplanerna eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd” (kap. 8, 1 §). Denna specialundervisning kan anordnas inom klassen eller som enskilt stöd. I gymnasieförordningen nämns inte vilken yrkeskategori som ska arbeta för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Lpf 94 påpekar däremot att alla lärare i skolan ska jobba för att hjälpa elever som av olika skäl har behov av extra stöd. Specialpedagog nämns inte som särskild yrkesgrupp varken i gymnasieförordningen eller i läroplanen.

En specialpedagog ska kunna ”visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete samt i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika undervisnings- och lärandemiljöer” (SFS 2006:1053, s. 79). Utbildningsinspektionen kom i sin granskning 2005 fram till att en gymnasieskola av tre måste arbeta med att utveckla sina strategier för att upptäcka de elever som behöver extra stöd. De flesta av dessa skolor ger inte eleverna tillräckligt med stöd enligt inspektörerna (Skolverket, 2006).

Hälften av gymnasieskolorna som undersöktes 2005 gav endast stöd i kärnämnenas (svenska, matematik, engelska, svenska som andraspråk) A-kurser. Flera skolor arbetade förebyggande genom att diagnostisera eleverna i kärnämnen i skolstarten och erbjuda stöd. Strategier för att hjälpa elever som behövde stöd var främst att låta dem läsa i långsam takt och få utökat timantal. Endast ett fåtal gymnasieskolor erbjöd eleverna möjlighet att läsa kurserna etappvis (Skolverket, 2006).

Ytterligare en uppgift för specialpedagogen är att "...genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå" (SFS 2006:1053, s. 79). Byström och Nilsson (2003) kommer fram till det är viktigt att elever kartläggs och utreds för att man ska hitta de faktorer i miljön som kan påverka eleven negativt. De påpekar också att det krävs mod av specialpedagogen att gå in och kritisera den befintliga miljön.

Specialpedagogen ska kunna "...utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan berörda aktörer..." (SFS 2006:1053, s.79). Skolverkets kartläggning över åtgärdsprogrammen i grundskolan visar på att dessa framförallt utgår från elevens individuella svårigheter. Svårigheter på gruppnivå eller organisationsnivå finns sällan med. Åtgärderna som föreslås är ofta färdighetsträning av olika slag. Trots detta kommer Skolverket fram till att åtgärdsprogrammen fyller en viktig funktion för det pedagogiska arbetet framförallt då det gäller användningen av åtgärdsprogram som underlag för pedagogiska diskussioner och till uppföljning av elever (Skolverket, 2003). Anledningen till att åtgärdsprogrammen är individinriktade kan vara att det är känsligt för personalen att gå in och kritisera skolverksamheten (Byström & Nilsson, 2003). I gymnasieförordningen nämns inte att specialpedagogen skall vara med och utforma åtgärdsprogram utan det är endast rektorns skyldighet att se till att ett åtgärdsprogram upprättas om det visar sig att en elev har behov av stödåtgärder (kap. 8, 1 a §).

Stephen Ball (i Persson, 2001) är en engelsk forskare som observerat den engelska grundskolan och kommit fram till att skolans problem egentligen inte ligger på det organisatoriska planet utan problemet ligger i normer, värderingar och ideologier som medvetet eller omedvetet styr skolans verksamhet. För att lösa skolans problem måste dessa lyftas fram, analyseras och ifrågasättas för att skolan ska utvecklas mot en skola för alla. De skulle kunna lyftas fram genom reflekterande samtal vilket är ytterligare en arbetsuppgift för specialpedagogen eftersom specialpedagogen ska "vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda" (SFS 2006:1053, s. 79).Handledning ska i första hand verka för att göra personalen medveten om de processer som hela tiden pågår i en viss miljö och kring elever, personal och föräldrar (Byström & Nilsson, 2003).

Ann Ahlberg (1999) kommer i sin studie fram till att det är viktigt att lärare ges tid till möten för reflekterande samtal, som i hennes studie kommit till stånd mellan lärare och specialpedagog med specialpedagogen som handledare. I dessa samtal ges lärare möjlighet att distansera sig från sin egen praktik och utveckla sitt kritiska tänkande kring den dagliga verksamheten, vilket leder till förändring av den egna praktiken (a.a.). Samtal som ger möjlighet till att problematisera och se händelser ur olika perspektiv är de samtal som leder till djupare reflektion. Om samtalets syfte blir att så effektivt som möjligt komma fram till en lösning kring ett problem ökar inte möjligheterna för reflektion (Ahlberg, 2001). Att som specialpedagog verka som handledare bland kolleger kan dock vara svårt eftersom det kan vara svårt att "vinna legitimitet och auktoritet" (Mattsson, 2006, s. 48). Även Byström och Nilsson (2003) påpekar att specialpedagogen kan komma i lojalitetskonflikt med sina kolleger och att det kan vara svårt att få mandat att handleda av sina nära kolleger.

Byström och Nilsson (2003) kommer fram till att istället för egentlig handledning efterfrågar personalen ofta rådgivning och tips och idéer på hur verksamheten kan förändras. Den handledningsliknande verksamhet som trots allt sker är informella och sker under raster och andra möten. Att organiserad handledning inte efterfrågas av pedagogerna kan bero på att de inte har kunskap att handledning kan ha god effekt på den pedagogiska utvecklingen.

Specialpedagogen ska ha kunskaper att kunna "...genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever" (SFS 2006:1053, s79). Enligt Maltén (1995) så måste ett genomtänkt förändringsarbete omfatta minst fyra delar. Först måste kritisk analys göras av verksamheten. Det måste finnas utrymme för reflektion över skeendena i processen. Förändringar som utförs måste vara genomtänkta och målinriktade och arbetet skall avslutas med en utvärdering av hur verksamheten påverkats av de skedda förändringarna (a.a.). Även Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman (2004) påpekar vikten av fortlöpande utvärderingar under ett utvecklingsarbete så att arbetet hela tiden kan justeras mot det mål som finns. Arbetet måste ske systematiskt och noggrant dokumenteras (a.a.).

För att specialpedagogen ska kunna gå in och arbeta för en utveckling av skolmiljön och kunna gå in och påverka utvecklingen av undervisningen i klassrummen krävs att han/hon har skolledningens stöd för ett sådant arbete (Persson, 2001). På skolor där rektorn på ett tydligt uttalat sätt ger specialpedagogen/specialläraren mandat att arbeta utifrån synsättet att elevers svårigheter kan bero på flertalet faktorer och inte bara är individbaserade så blir kvalitén i verksamheten högre (Persson, 1997).

En specialpedagog ska ha förmågan att "...identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens" (SFS 2006:1053, s. 79). Folkesson m.fl. (2004) kommer fram till att forskare och lärare på fältet kan ha stort utbyte av varandra bara inte lärarna tror att de kan överföra forskningen rakt in i praktiken. Forskningen ska ses som en förenklad teori som möter en komplex verklighet och att kunna användas som en stark drivkraft i ett förändringsarbete (a.a.).

Att arbeta som specialpedagog är som det framgår ovan ett komplext uppdrag. "För att klara uppdraget krävs att rektor ger specialpedagogen mandat att arbeta i enlighet med intentionerna. Att specialpedagogen då i sitt arbete kan komma att upplevas som "obekvämt" ställer naturligtvis höga krav på integritet och inte minst mod" (Persson, 2001, s. 108).

I vår studie har vi undersökt hur gymnasielärare uppfattar sitt behov av specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens samt deras syn på särskilt stöd. Tillvägagångssättet beskrivs i nästa kapitel.

3 Metod och genomförande

Patel & Davidsson (1994) menar att syftet med metodavsnittet i en rapport eller studie är att läsaren på egen hand ges möjlighet att bedöma om resultatet och analysen är rimlig. Detta kapitel inleds med en metodbeskrivning. Därefter redogörs kopplingen till kvalitativ metod, tillvägagångssättet vid urval av skola och respondenter samt vilka datainsamlingsmetoder som användes presenteras. Studiens praktiska genomförande och fenomenografiska inriktning beskrivs och kopplas till analysarbetet och trovärdigheten när det gäller kvalitativt arbets sätt. Metoddelen avslutas med etiskt ställningstagande och kritik av metoderna som använts i studien.

3.1 Metodbeskrivning

Bjurwill (2001) påpekar att i en vetenskaplig studie är arbetsgången tudelad där minst två metoder används, nämligen en metod för insamling av data och en metod för att analysera data. Föreliggande studie har drag av etnografisk ansats, då vi gjort deltagande observationer av en grupp lärares undervisning för att fånga olika situationer där behov av specialpedagogers kompetens skulle kunna komma ifråga. Dessa kompletterades efteråt med intervjuer vilka var den huvudsakliga datainsamlingsmetoden. Fullskaliga etnografiska studier gör man bland annat för att studera verkliga situationer och på så sätt se deltagarnas uppfattningar om dem. I den kvalitativa etnografiska forskningsansatsen ser forskaren på människan som en unik individ och ansatsen innebär då att man försöker förstå människan genom det hon berättar och gör (se till exempel Bell, 1999 & Patel & Davidsson, 1994). Anledningen till att vi valde att göra deltagande observationer var att vi ville komma kunna använda oss av händelser som uppkom under lektionen för att fördjupa våra frågeställningar och på så sätt komma närmare hur respondenten tänker.

Metoden för att analysera och presentera resultatet i denna studie har varit av fenomenografisk karaktär. Det innebär att lärarnas uppfattningar samt likheter och skillnader i dessa kommer att beskrivas med hjälp av uppfattningskategorier.

3.2 Kvalitativ metod

Rosenqvist (2006) menar att man i forskning strävar efter att öka den allmänna kunskapen och det gör man genom att samla, ordna och tolka fakta. Man tolkar och skriver om för att få fram en ordning i röran. Skillnaden mellan en kvantitativ metod och en kvalitativ metod är enligt Patel & Davidsson (1994) hur man väljer att bearbeta och analysera det insamlade datamaterialet. I en kvantitativt inriktad metod använder man sig av siffermässiga bearbetnings- och analysmetoder av data medan man i en kvalitativ använder språkliga metoder för bearbetning och analys. Meningen med kvalitativa studier är att få en djupare kunskap om ett visst fenomen och försöka förstå helheter (a.a.). Kvalitativ metod innebär att man kan gå in på djupet i olika frågor och att söka en förståelse i en utvald del av frågorna (Bell, 1999). Rosmann & Rallis (2003) beskriver den kvalitativa forskaren som den som söker svar i vad som ses som verklighet genom att samla information om vad de sett och hört från olika människor. Avsikten är att utifrån olika perspektiv lära sig hur den sociala omvärlden uppfattas.

3.3 Urval

Respondenterna i undersökningsgruppen bestod av gymnasielärare verksamma på samma gymnasieskola. Respondenterna kommer i fortsättningen av studien att kallas lärare. Vi gjorde inte studien utifrån ett genusperspektiv och på grund av anonymitetskravet benämner vi alla lärarna som hon.

Skolan är en gymnasieskola belägen i en mellanstor kommun i södra Sverige och drivs i kommunal regi. Skolan har cirka 800 inskrivna elever och har både studieförberedande och yrkesförberedande program. Det finns ett elevvårdsteam som består av två specialpedagoger, en speciellärare, två kuratorer, en skolsköterska och två studie-, och yrkesvägledare. De två specialpedagogerna som arbetar på skolan är utexaminerade efter år 2000 och arbetar aktivt för att följa högskoleförordningen (1993:100) för hur en specialpedagog skall arbeta.

För att få en spridning i urvalet av lärarna på den aktuella skolan användes en form av avsiktsstyrd urvalsmetod. Det innebär att vi utifrån våra egna erfarenheter av undervisning i gymnasieskolan gjorde ett urval där lärarna undervisade i ämnen som karaktäriserar den undersökta skolan. Tio lärare valdes ut och tillfrågades via mail om de ville medverka i studien. I mailet förklarades studiens övergripande syfte i ett bifogat word-dokument (se bilaga I). Av de tio tillfrågade valde två att tacka nej på grund av tidsbrist och två svarade inte på mailet. Anledningen till att två lärare inte svarade på mailet kan bero på att de inte hade möjlighet att vara med eller att de inte ansåg att studien var intressant. Det kan också vara så att de läst mailet vid ett tillfälle då de inte haft möjlighet att svara och att de sedan glömt att besvara det. De kan också liksom de två lärare som tackade nej ansett att de inte hade tid att medverka. På grund av att fyra lärare fallit bort ur undersökningen frågade vi ytterligare två lärare om de ville medverka och de valde att tacka ja. Undersökningsgruppen bestod nu av åtta personer och representerade olika ämnesområden. Ingen av lärarna undervisade vid intervjutillfället i samma kurser och samtliga lärare har undervisat på gymnasienivå i sju år eller mer.

3.4 Datainsamlingsmetoder

Syftet med intervjuer kan vara att beskriva olika personers uppfattning om eller tolkning av samma fenomen. De fenomen som undersöktes i denna studie är gymnasielärares uppfattningar av specialpedagogens kompetens och vilket stöd lärarna efterfrågar samt begreppet särskilt stöd. I denna studie använde vi oss av semistrukturerad intervju. May (2001) menar att semistrukturerade intervjuer ger lärarna möjlighet att svara på frågorna med egna ord och termer. Lärarna fick på detta sätt också utrymme att prata om det de själva tyckte var intressant utan att vi avbröt eller skyndade på dem. Vi använde oss inte av ett frågeformulär utan valde ut ett antal stödfrågor (Bilaga II) som lyfte fram frågeställningarna i studiens syfte där lärarna fick svara fritt (se bl.a. Bell 1999, Patel & Davidsson, 1994).

För att få en kompletterande bild av varje lärare valde vi att göra en klassrumsobservation i anslutning till varje intervjutillfälle. Genom deltagande observation menar May (2001) att forskaren använder sina egna upplevelser och erfarenheter för att förstå den miljö där läraren befinner sig. Observationernas huvudsyfte har varit att se situationer i undervisningen som vi sedan kunde använda som underlag i den efterföljande intervjun.

3.5 Genomförande av observation och intervju

Observationerna började med att vi presenterade oss för eleverna och förklarade vårt syfte med att närvara på deras lektion. Läraren hade i de flesta fall redan informerat eleverna om att vi skulle vara med under detta lektionstillfälle. Vi försökte observera hur läraren bemötte sina elever i undervisningen och om vi uppfattade att det fanns ett behov av stöd. Dessa situationer användes sedan för att exemplifiera särskilt och generellt stöd. Intervjun fick på så sätt ett djupare innehåll och gav oss mer förståelse för varje lärares tankegångar i undervisningssituationen.

I intervjuerna med lärarna ingick frågor om hur den specialpedagogiska verksamheten var organiserad och hur specialpedagogerna arbetar på den aktuella skolan. Frågor om hur läraren uppfattar elevers skolsvårigheter ställdes också. Det kan vara svårt att använda samtal som datainsamlingsmetod. Patel och Davidsson (1994) menar att det är lätt att omedvetet styra lärarna att svara som man vill att de ska svara. För att minimera risken för att detta skulle ske så hade den som gjorde fältanteckningar även frihet att under intervjuens gång omformulera frågor som vi tolkade att läraren uppfattade som ledande eller som de missförstod.

Intervjuerna genomfördes på en plats som läraren valde, i de flesta fall på lärarens arbetsrum direkt efter observationen. Intervjusamtalen varade mellan 30 och 60 min. Alla intervjuer utom två spelades in på band och fältanteckningar gjordes av den som skötte bandspelaren. Anledningen att fältanteckningar gjordes var för att notera kroppsspråk och liknande företeelser som inte tas upp på en bandinspelning. Dessa anteckningar användes sedan i analysarbetet tillsammans med intervjuutskriften.

När intervjuerna var klara skrevs de ut i Word. Första intervjun skrevs ut ordagrant i sin helhet. Detta arbete var tidskrävande och vi ansåg att det inte var nödvändigt för studiens syfte. Därför valde vi att lyssna igenom de resterande intervjuerna flera gånger och endast skriva ut de delar som var relevanta för de teman som vi skapat genom frågeställningarna i studien.

3.6 Fenomenografisk inriktning

Uljens (1989) beskriver fenomenografien som en kvalitativ forskningsansats som främst är inriktad på att beskriva hur människor uppfattar olika fenomen i sin omvärld. Man utgår från ett fenomen i omvärlden som kan ha olika betydelse för olika människor. I denna studie är det gymnasielärares uppfattningar om specialpedagogens kompetens och vilket stöd de efterfrågar samt begreppet särskilt stöd som är de undersökta fenomenen. Fenomenografien gör, enligt Uljens, inget anspråk på att förklara hur något är utan hur något uppfattas vara. Det är människans beskrivningar om hur de uppfattar det studerade fenomenet som är det centrala. Den fenomenografiska ansatsen är en empiriskt grundad beskrivning av olika sätt att uppfatta omvärlden därför att den, menar Larsson (1986), fungerar som ett försök att analysera och beskriva vad ett antal människor har sagt vid en intervju. När man gör en fenomenografisk analys beskriver man följaktligen hur olika människor uppfattar omvärlden och resultatet presenteras i form av uppfattningskategorier.

Första och andra ordningens perspektiv är ett sätt att ytterligare dela upp fenomenografins grundtanke. Första ordningens perspektiv innebär att forskaren beskriver det undersökta fenomenet utifrån det som hon själv anser vara av intresse. Andra ordningens perspektiv

betyder att forskaren koncentrerar sig på att beskriva andra människors uppfattningar om olika fenomen i omvärlden (Uljens, 1989). I denna studie är det den andra ordningens perspektiv som använts eftersom vårt syfte var att undersöka lärarnas uppfattningar.

3.7 Analysarbete

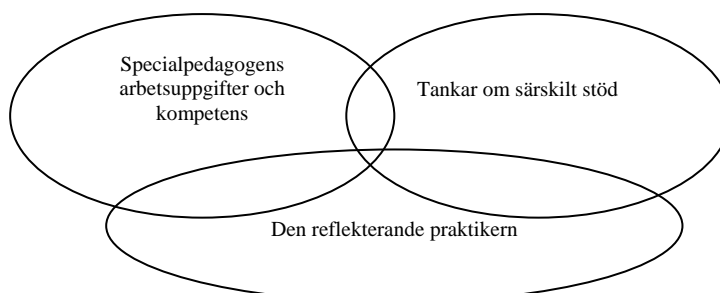
Målsättningen i kvalitativ bearbetning är att hitta mönster och teman i det undersökta materialet (Rossman & Ralis, 2003) och den fenomenografiska ansatsen är ett sätt att strukturera och skapa en överblick av de insamlade uppfattningarna. Den centrala idén inom fenomenografien är att få fram uppfattningskategorier och det förespråkas att dessa styrks med hjälp av citat (Uljens, 1989).

Mellan de olika intervjutillfällena diskuterades eventuella omformuleringar av frågeställningar utefter de mönster som utkristalliserades och denna analys var till hjälp för att finna skillnader och likheter i lärarnas påståenden. Fördelen med att ha detta förfaringssätt är, enligt Patel & Davidsson (1994), att man kan förändra frågorna utifrån exakt vad vi vill veta och man kan använda intressant information som dyker upp under studiens gång.

När alla intervjuer var avklarade läste vi igenom utskrifterna av intervjuerna samt observationsanteckningarna flera gånger. Efter dessa genomläsningar markerade vi påståenden som berörde samma område. Utifrån dessa meningar valde vi ut citat som på olika sätt var sammankopplade. I utskrifterna märkte vi att intervjuens fokus var kring specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens samt kring elever i behov av särskilt stöd. Vi diskuterade olika sätt att dela in dessa i skilda uppfattningskategorier utifrån problempreciseringen. Under denna diskussion la vi också märke till lärarnas reflektioner och såg detta som en viktig biprodukt av vår intervju som vi ville lyfta fram. Tre kategorier hade nu växt fram och de blev:

- Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens
- Tankar om särskilt stöd
- Den reflekterande praktikern

Sista steget i analysen var sedan att hitta citat för att illustrera uppfattningarna som fanns inom respektive kategori. Arbetet fortsatte sedan med att tolka detta resultat. Uppfattningskategorierna hänger ihop i en inbördes struktur. ”Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens” får fokus mot att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Detta leder vidare till nästa kategori som blir lärarnas ”Tankar om särskilt stöd”. Den sista kategorin, ”Den reflekterande praktikern”, har beröringspunkter med bägge de andra kategorierna, se figur 1. Många av lärarnas reflektioner berörde nämligen arbetet med elever i behov av särskilt stöd och hur de själva eller tillsammans med specialpedagogen kan hjälpa dem på ett bättre sätt.



Figur 1. Modell av hur uppfattningskategorierna förhåller sig till varandra

För att ytterligare förtydliga innehållet i varje kategori så har vi valt att ta ut nyckelord som rubricerar de olika uppfattningar kategorin speglar. Dessa presenteras i inledningen till varje kategori i resultat- och analysdelen. Efter varje kategori görs också en sammanfattning där vi kopplar samman de tre kategorierna.

3.8 Trovärdighet

Att diskutera reliabilitet och validitet i en studie av kvalitativ karaktär är svårt. Bjurwill (2001) säger att det som bland annat är typiskt för en vetenskaplig studie är att resultatet skall kunna kontrolleras. Han menar att man med hjälp av det insamlade materialet, i detta fall det utskrivna intervjumaterialet och fältanteckningarna, ska ha belägg för vad man kommit fram till i resultatet. En oberoende person skall även kunna göra om studien och få fram samma resultat. I denna studie hade detta varit problematiskt. Utifrån vår egna förförståelse och val av perspektiv samt yttre opåverkbara faktorer hade svaren i intervjuerna kunnat vara annorlunda. Ett exempel på detta är att när en av intervjuerna gjordes avbröts den vid två tillfällen av inkommande telefonsamtal till läraren. På vilket sätt den avbrutna intervjun blivit missvisande eller att hennes svar inte överensstämmer med hennes verkliga uppfattning är svårt att bedöma. Lärarens svar har analyserats och bearbetats med tanke på att dennes svar till viss del var annorlunda än större delen av de övriga respondenterna.

Något annat som kan ha påverkat trovärdigheten i lärarnas svar är det faktum att de kan ha svarat det som de vet är rätt enligt gällande förordningar, styrdokument och den rådande visionen i skolkulturen men som kanske inte alltid efterföljs i praktiken.

3.9 Etiskt ställningstagande

Enligt de forskningsetiska principer som antagits av Humanistisk-samhällsvetenskapliga rådet (1990) finns ett krav på hur forskning skall genomföras. Forskning skall inriktas på betydande frågor och hålla en hög kvalitet. Individskyddskravet är en viktig del i forskningskravet och det delas in i fyra allmänna huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att uppfylla informationskravet som innebär att forskaren skall informera, i detta fall lärarna, om studiens syfte så fanns en övergripande förklaring av studiens syfte med redan i förfrågan om medverkan som lärarna fick via mail. På så sätt gavs läraren möjlighet att i ett tidigt skede ta ställning till om de ville medverka eller inte och på detta sätt uppfylldes även samtyckeskravet. Samtyckeskravet innebär att man som medverkande i en studie själv har rätt att bestämma över sitt deltagande.

Konfidentialitetskravet är stort när man som vi gjort en studie där de intervjuade ingår i samma grupp. För att deras identitet inte skulle kunna röjas så kommer det i studien inte vara möjligt att se eller utläsa vilken lärare som sagt vad. Det framkommer inte på något sätt vilket ämne de undervisar i eller var någonstans i organisationen de är verksamma. Meningen är att lärarna och skolans övriga personal skall kunna ta del av resultaten i studien.

3.10 Metodkritik

För att vara riktigt säkra på att konfidentialitetskravet uppfylls så hade vi kunnat låta alla lärare läsa resultat och analysdelen i studien innan slutförandet. Vi valde att inte göra detta på grund av vi ansåg att det inte var genomförbart av både tidsmässiga och praktiska skäl.

Fenomenografin strävar efter att få fram olika sätt att uppfatta fenomen men vi får bara fram de olikheter och likheter som finns på den undersökta skolan vilket gör det mycket svårt att generalisera. Det är inte vårt syfte att göra det men det kan finnas en nyfikenhet att jämföra olika skolor. Hade vi gjort ett slumpmässigt urval hade kanske resultatet blivit helt annorlunda. Likheterna hade kunnat bli fler men också färre. Lärarna kan även ha haft svårigheter att kritiskt granska och analysera sin egen undervisning i närvaron av två utomstående yrkeskolleger.

4 Resultat och analys

I detta kapitel kommer de frågor som anses vara relevanta i förhållande till studiens syfte att bearbetas och presenteras i form av uppfattningskategorier som har skapats efter analyser av gymnasielärarnas påståenden och svar utifrån intervjutillfällena och iakttagna observationer. Ambitionen i studien har varit att få fram olika uppfattningar och erfarenheter. Resultatet skall ses som exempel på hur lärare i gymnasieskolan talar om specialpedagogers kompetens.

Avsikten är att beskriva och belysa vilka olika uppfattningar de gymnasielärare som ingick i studien har om specialpedagogens kompetens och arbetsområde samt begreppet särskilt stöd. De språkliga och grammatiska fel som finns i citaten är lärarnas egna. I citaten har talspråket som är ett mer omedelbart språk återgivits. Citaten har bevarats så ordagrant som möjligt för att läsaren skall kunna få en nyanserad bild på hur de olika gymnasielärarna uttrycker sig. Vissa av citaten är delar av meningar eller fraser. Om en mening inte är fullständig markeras den del som bortfallit med tre punkter. Ord som lärarna har betonat extra starkt markeras med fet stil.

Resultaten redovisas utifrån tre kvalitativt skilda uppfattningskategorier vilka är huvudresultatet i studien:

- Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens
- Tankar om särskilt stöd
- Den reflekterande praktikern

”Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens” speglar hur lärarna uppfattar som specialpedagogens arbetsområde och hur de uppfattar den specialpedagogiska kompetensen. I ”Tankar om särskilt stöd” beskrivs hur lärarna tänker kring begreppet särskilt stöd och till vilka elever lärarna anser att stödet är riktat till. I ”Den reflekterande praktikern” lyfter vi fram olika aspekter kring hur lärarna under samtalen reflekterade över sig själva i sin lärarroll. Varje kategori innehåller ett antal nyckelord som visar lärarnas skillnader och likheter inom respektive uppfattningskategori. Lärarna kommer i resultatdelen att benämnas som (1), (2), (3) upp till (8).

4.1 Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens

Nyckelord: Rådfråga, ta kontakt med, samtal, information, be om hjälp, diskutera, följa upp, medvetandegöra, förbättra, brister, direkt stöd.

Gymnasielärarnas uppfattningar om specialpedagogers arbetsuppgifter och kompetens hade en stor variation. Vi kunde urskilja områden som att specialpedagogen är någon man rådfrågar och samtalar med när det gäller elever i behov av särskilt stöd. En specialpedagog skapar forum för pedagogiska diskussioner exempelvis på studiedagar. Dessutom upplevs specialpedagogen vara en pedagog som arbetar med uppföljning av eleven genom att bland annat sitta med i elevvårdskonferenser. Direkt stöd till enskilda elever nämns som en av specialpedagogernas huvudsakliga arbetsuppgifter

Lärarna uppfattar specialpedagogen som en av kontaktlänk mellan grundskolan och gymnasieskolan. Specialpedagogen är den personen som inhämtar information och sedan för den vidare till de lärare som behöver den.

”En gång per läsår lämnar de ut information i arbetslagen, i början. Den information de fått från överlämnande skola”

(2)

Specialpedagogen är också en person man går till för att rådfråga om saker man själv inte har kunskap om, det vill säga en person med expertfunktion. Någon som vet saker som lärarna inte själva har tillgång till.

”Åtminstone att man rådfrågar. Det är viktigt att man kan få information om elever angående svårigheter.”

(3)

I uttryck som att rådfråga, att få information, uttrycks ett avstånd. Specialpedagogen är inte en del av den vardagliga verksamheten utan någon som står en bit ifrån och hjälper till när lärarna upplever att de har behov av det. Lärarna söker aktivt upp specialpedagogerna.

”Ja då tar man ju kontakt med specialpedagogen och så tar man ett samtal med dem”

(1)

Specialpedagogen upplevs som en person som har mycket kunskaper om elever i behov av särskilt stöd och i synnerhet de elever som har någon form av diagnos. De ska vara experter inom detta område och kunna ge lärarna stöd kring bemötande och hur dessa elever bör få sina uppgifter presenterade och hur deras undervisning bör läggas upp.

”... de behov som har funnits är... det gäller elev med särskilda behov som har en diagnos ställd. Just hur man bemöter eleven vilka krav man kan ställa och vilka krav man inte kan ställa och vad den eleven har för speciella förmågor, styrkor som man kan dra nytta av”

(2)

”Hur man ska presentera nya uppgifter (för eleverna, författarnas anm.)”

(2)

Ingen av de lärare vi samtalade med efterfrågade formell handledning men de uttryckte istället ett behov av att ha specialpedagogen som bollplank särskilt i enskilda elevfall.

”...men även som tipsgivare – som bollplank”

(7)

Lärarna var nöjda med det stöd som de fick av specialpedagogerna men en lärare uttryckte att hon inte hade behov av något stöd. Trots det sa hon att hon sökt upp specialpedagogerna för att samtala kring pedagogiska svårigheter, något som vi uppfattar som informell handledning.

”Jag har inte sökt nåt stöd men däremot har jag diskuterat vissa elever, vad som behöver göras med dem och det gör jag gärna. Då är det ju oftast pedagogiska svårigheter.”

(6)

På skolan i denna studie arbetade specialpedagogerna med utveckling av verksamheten genom att ha träffar med hela skolan med pedagogisk utgångspunkt.

"...öka alla lärares specialpedagogiska kompetens genom att de har vissa konferenser och på studiedagar och så."

(6)

Specialpedagoger ses som personal som har ansvar för elever i behov av särskilt stöd och de följer upp dessa elever i klasskonferenser och elevvårdskonferenser och se till att de får det stöd som de behöver och har rätt till.

"... och de följer upp elever med vissa svårigheter. Sitter i elevvårdsteam tillsammans med kuratorerna."

(6)

Kritik framfördes av en lärare att informationen om vilka åtgärder som specialpedagogerna hade vidtagit inte informerades till de lärare som hade skickat eleven vidare för extra stöd. Denna lärare kände ett behov av återkoppling för att veta hur eleven hade tagits omhand.

"Jag saknar att få information tillbaka om vilka åtgärder som vidtagits."

(5)

En lärare var kritisk mot hela den specialpedagogiska verksamheten på skolan. Hon visste vad som erbjöds i verksamheten men efterfrågade speciallärare som hade specialistkompetens i olika ämnen. Hon ansåg att det var det som behövdes i verksamheten och ifrågasatte specialpedagogernas grundutbildning, då dessa inte var utbildade gymnasielärare.

Delar av specialpedagogens uppgifter var inte klara för vissa av lärarna. Det fanns tankar kring huruvida de undervisar elever i grundläggande färdigheter i bland annat svenska såsom läsa och skriva.

"Sen vet inte jag om de ägnar sig åt basträning också – det har jag faktiskt inte tagit reda på."

(1)

Alla lärare uttryckte att specialpedagogen eller en speciallärare behövs för att stötta upp elever som av olika anledningar halkar efter i skolarbetet. Eleverna har enligt lärarna möjlighet att få individuellt stöd av specialpedagogen när det gäller de arbetsuppgifter som de har i de olika ämnena.

"Att jag kan prata med elever att de kan få hjälp av specialpedagogerna. Att de får reda på att de har den här läxhjälpen och att de kan få stöd."

(3)

Specialpedagogen uppfattas också vara ett stöd för elever som har svårt att strukturera sina dagar och sina studier genom att de av kan få hjälp med planering.

” De får rätt så mycket hjälp med planering också. Alltså, att lägga upp det så de inte hamnar efter”

(1)

Dessutom ses specialpedagogen som den person som tillhandahåller kompensatoriska hjälpmedel såsom inläst kurslitteratur till de elever som har det behovet.

”Man kan ju få hjälp av såna enkla saker som att en bok finns inläst och då får man tag på den inlästa varianten så att man kan lyssna istället för att läsa”

(1)

Specialpedagogen uppfattas också fungera som den person som har kunskap om datorprogram och som hjälper eleven att veta vilka program som finns och informerar dem om hur de ska användas. Det finns program för talsyntes och rättstavningsprogram som är speciellt framtagna för elever som har läs- och skrivsvårigheter.

”...och lite hjälp med hur man söker hjälpprogram på datorer”

(1)

En lärare tryckte mycket på att specialpedagogen ska fungera som resursperson i klassrummet som avlastning för klassläraren och hjälpa denna stötta alla elever.

”Dels extraundervisning men även som stödperson i klassrummet.”

(7)

Några lärare kände till hur specialpedagogernas uppdrag i skolan kan se ut. De kände till att de kunde jobba med enskilda elever som behövde extra stöttning, stöd till personal och som hjälp i klassrummet. På frågan om vad specialpedagogen arbetar med svarade en lärare:

”Jobbar gentemot hel klass om det behövs. Jobbar med konsultation med lärare. Jobbar mot lärare, hel grupp och enskild elev. Att de är ett stöd till elever och undervisande lärare.”

(2)

4.1.1 Sammanfattning av ”Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens”

”Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens” belyser likheter och olikheter som finns för hur lärarna ställer sig till specialpedagogernas arbetsområde samt deras kompetens. De flesta lärarna i denna studie kände till flera av specialpedagogernas arbetsuppgifter på den undersökta gymnasieskolan. En lärare var mycket kritisk mot verksamheten och ifrågasatte specialpedagogernas kompetens i det ämne som läraren själv undervisade i. Hon kände dock till att de erbjöd stöd till eleverna men trodde inte att de kunde hjälpa eleverna då ämneskompetens saknades. Övriga lärare var positivt inställda till den specialpedagogiska verksamheten och den enda egentliga kritik som uttrycktes var att en lärare saknade återkoppling i ett elevfall som hon lämnat vidare till specialpedagogerna.

Specialpedagogerna på den undersökta skolan arbetade med pedagogisk utveckling genom att ha pedagogiska konferenser för hela personalen på studiedagar och på konferenstid. De satt även med på elevvårdskonferenser och klasskonferenser och följde upp elever i behov av särskilt stöd. De fungerar också som länk mellan grundskolan och gymnasieskolan.

Specialpedagogerna får information från grundskolan om de elever som haft svårigheter i grundskolan så att dessa kan följas upp i gymnasieskolan. Specialpedagogen för sedan vidare informationen till elevens undervisande lärare om det är information de behöver känna till. Alla lärare i studien hade kännedom om att specialpedagogen arbetar med att stötta elever i behov av särskilt stöd genom direkt stöd med läxor och studieplaner men även genom att informera eleven om, samt utbilda eleven i användandet av kompensatoriska hjälpmedel såsom olika datorprogram och inläst litteratur. Upplever lärarna att de har elever i sin klass som har svårigheter i deras ämne så tar de kontakt med specialpedagogen som i sin tur erbjuder eleven hjälp. Alla utom en lärare sa sig använda specialpedagogen som bollplank i speciella elevärenden men ingen lärare nämnde termen handledning.

En lärare tyckte det var bra när specialpedagogen kan fungera som resursperson i klassrummet för att avlasta läraren, men framförallt uppfattar de flesta lärarna att specialpedagogerna på olika sätt jobbar med elever i behov av särskilt stöd. Lärarnas tankar om särskilt stöd behandlas vidare i följande uppfattningskategori.

4.2 Tankar om särskilt stöd

Nyckelord: problem, inlärningssvårigheter, dyslektiker, bokstavskombination, längre tid, hjälpmedel, individinriktat, utanför gruppen.

Vi bad lärarna att förklara vilken innebörd särskilt stöd har för dem. Alla lärarna beskrev begreppet på olika sätt även om det fanns likheter på flera plan. Betydelsen var inte självklar.

En återkommande förklaring var att stödet var inriktat på den enskilde eleven.

”Rent allmänt så är särskilt stöd nåt som är mer specialdestinerat, individinriktat.”
(6)

*”Särskilt stöd är till **enskild** person”*
(8)

En annan förklaring var att elevens diagnos eller annat inlärningshinder var orsaken till att eleven var i behov av särskilt stöd:

”Särskilt stöd är när eleven har nåt sånt här problem, att de har inlärningssvårigheter och att de har någon bokstavskombination eller dyslektiker. Det ser jag mer som särskilt stöd.”
(3)

Särskilt stöd är ofta något som sker utanför klassens ordinarie undervisning. Dessa elever har behov anpassningar som bara **vissa** har rätt till eftersom de har en viss funktionsnersättning.

”Ja, särskilt stöd är de som behöver hjälp utanför gruppens ram”
(6)

När det är konstaterat att en elev har vissa svårigheter kommenterar flera lärare att de får extra tid på sig att göra vissa uppgifter.

”Att man får längre tid på sig att göra en viss uppgift, därför att man har nån slags problem som ger en den rätten.”

(7)

En lärare preciserar särskilt stöd utifrån vilket behov eleven har av speciella hjälpmedel.

”Särskilt stöd är att man får hjälpmedel, att man får nån slags möjlighet till extraundervisning under lugnare former, att man får sitta och skriva prov vid datorn till exempel. Alltså det som inte är normal klassrumssituation.”

(7)

När en lärare ombads precisera vilka svårigheter elever kan ha när de är i behov av särskilt stöd svarade hon:

”Inom mina ämnen är det naturligtvis dyslexi och liknande. Nu är det ju inte allt som är dyslexi utan det kan till och med vara så att man helt enkelt inte är van vid att läsa och skriva. Men i vilket fall som helst så behöver man särskilt stöd i så fall.”

(1)

En lärare lyfte fram hjälpen som särskild istället för eleven. Att det är stödet som är särskilt och inte eleven. Personen som agerar som hjälpare är den som är särskild och sitter inne med unik kunskap.

”Man kanske klassar det som särskilt stöd när man går till en specialpedagog. Det är en särskild, speciell kompetens av stöd man behöver.”

(2)

4.2.1 Sammanfattning av ”Tankar om särskilt stöd”

Många lärare ansåg att särskilt stöd utgick från individens svårigheter. Om eleven hade specifika problem så fanns behov av särskilt stöd. Brist på läsförståelse och dålig ordkunskap är problem som flertalet lärare lyfte fram som den viktigaste anledningen till att vissa elever har svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen. Det kunde även vara så att eleven hade någon diagnos som gav rätt till särskilt stöd. Hade en elev problem så kunde eleven få hjälp. Eleven äger problemet och är därför i behov av särskilt stöd.

Begreppet särskilt stöd ses av lärarna ur ett starkt individperspektiv. Det är tydligt att läraren ser behovet av stöd som ett problem som finns hos eleven och de förutsättningar varje elev har. Lärarna uttrycker en svårighet att veta **hur** de skall hjälpa enskilda elever att nå de mål som finns uppsatta inom det ämne de undervisar i.

Hjälp som inte är ordinarie klassrumssituation ses som särskild. Elever som får skriva på prov på datorn eller får längre tid på sig vid proven anses ha särskilt stöd. Även de elever som får inläst litteratur och extra undervisning utanför klassens ram är i behov av särskilt stöd.

En lärare ansåg att det är stödet som var särskilt och inte eleven. Hon menade att det var den specifika kompetensen som var särskild.

4.3 Den reflekterande praktikern

Nyckelord: dålig koll, att nå eleverna, Hur gör jag?, Vad händer om?, Vet inte vilken hjälp?, övergripande ansvar, erfarenhetsbank.

Under samtalens gång väcktes lärarnas egna reflektioner som vi har valt att behandla som en egen kategori även om deras reflektioner förekommer inom olika ämnesområden. De reflekterade kring behovet av stöd, sin egen praktik, sitt behov av ökad kompetens samt kring hur de skulle önska att en specialpedagog arbetade för att stödja dem i vardagen.

Att ta reda på mer om hur man som lärare arbetar med elever som har svårigheter att koncentrera sig på de uppgifter som klassen håller på. Tankarna väcktes kring vissa elever i den klass som vi gjorde våra observationer i. Några i den gruppen ägnade stor del av tiden till annan verksamhet. Läraren funderade kring hur hon skulle kunna nå även dessa elever.

*”Det jag skulle vilja veta är vad det finns för möjligheter med elever som till exempel har koncentrationssvårigheter, det har jag dålig koll på. För hur når man **den** typen av elever?”*
(7)

Just att förstå hur varje elev lär sig var ett tema som återkom i flera intervjuer. Följande citat sammanfattar den uppfattningen på ett tydligt sätt:

*”Hur tar man reda på just hur **den** eleven lär sig?”*
(2)

Tankar väcktes kring vad som hade hänt om särskilt stöd och särskild uppmärksamhet hade riktats till elever som håller sig kring medelbetyg i alla ämnen. Elever som inte utmärker sig i klassen.

*”Sen finns det de här som ligger i den lilla grå massan som kanske klarar sig. Kanske inte når, får de högsta betygen. Klarar sig, går igenom, och har godkänt i allt liksom. Men det är ingen som kanske tänker på vad som hade hänt **om** man hade gett dem särskilt stöd.”*
(2)

Funderingar väcktes också kring om det fanns stöd som fanns tillgängligt men som läraren hade missat att begära.

”Hittills har jag väl inte efterfrågat något stöd som jag inte har fått, sen vet jag inte om det hade funnits stöd jag hade bort begära.”
(6)

Även tankar kring vilket stöd lärarna inte efterfrågar kom fram i samtalen.

”Jag vet inte vilken hjälp jag skulle behöva. Jag skulle inte vara hjälpt av att en speciallärare sitter och läser med en elev, jag vet inte hur det skulle gå till.”
(6)

Vikten av att det finns någon person som har kunskap kring alla elever som har behov av olika stödinsatser fanns det också tankar kring.

”Det måste ju finnas någon som har övergripande ansvar för elever i behov av särskilt stöd.”
(1)

Dessutom reflekterade en lärare om vikten av att någon jobbar med att utveckla verksamheten när det gäller metodik, didaktik och pedagogik då varje enskild pedagog inte alltid har den tiden att fokusera på just detta.

”Och sen tror jag också det behövs någon som funderar på vad metodik, pedagogik och didaktik faktiskt innebär för dem som behöver särskilt stöd.”
(1)

Samma lärare fortsatte sina tankar med att precisera vem det är som har den uppgiften.

”...att det är specialpedagogens uppgift att tänka igenom de här frågorna och sen föra vidare dem till oss lärare, andra lärare.”
(1)

Det fanns en lärare som önskade att specialpedagogen skulle jobba med att söka av verksamheten i olika klassrum. Specialpedagogen kunde då fungera som katalysator för att utöka den egna kompetensen och hjälpa lärarna att se sådant som de själva inte lagt märke till. På så sätt kan lärarna se på verksamheten ur flera perspektiv för att hitta nya sätt att arbeta med eleverna i syfte att utvecklas i sin yrkesroll.

”Att ha någon som ser undervisningen utifrån är ett sätt att göra mig bättre.”
(5)

”En specialpedagog skulle kunna göra mig medveten på grejer som jag skulle kunna göra bättre.”
(5)

Det fanns dock farhågor om att vissa lärare skulle vägra att släppa in dem i sina klassrum eftersom läraryrket av tradition har varit ett ensamyrke och att varje lärare har varit ansvarig för sin egen verksamhet.

”... många skulle nog sätta hänglås på dörren.”
(5)

En lärare letade inte möjligheter till att förändra utan konstaterar att klassen är som den är och att man inte kan göra så mycket åt det.

”Den här klassen är ju så här - jag har pratat med andra lärare om det och de säger samma sak”
(6)

En lärare gav oss som tips inför vår framtida yrkesbana som specialpedagoger att skaffa oss en bred erfarenhetsbank för att hitta strategier för att hjälpa alla elever.

”Jag tycker ni ska skaffa er en erfarenhetsbank som gör att efter ett tag ser ni att där har vi en som liknar den som vi hade där och då gick det bra med den metoden”

(1)

4.3.1 Sammanfattning av ”Den reflekterande praktikern”

I ”Den reflekterande praktikern” samlar vi lärarnas reflektioner som väcktes under intervjuerna. Lärarnas uppkomna reflektioner gällde den egna verksamheten men även specialpedagogens roll och tankar kring hur det hade varit om man hade gjort på ett annat sätt. Lärare (7) insåg att hon hade för lite kunskap kring hur man kan bemöta elever som har svårigheter att koncentrera sig och ville gärna ta reda på hur hon skulle utvecklas inom detta område. Lärare (5) funderade över hur hon skulle kunna bli stärkt i sin lärarroll genom att en specialpedagog kom och synade av verksamheten och gav henne nya infallsvinklar för att kunna möta alla elever. Hon uttryckte dock att hon inte trodde att alla lärare skulle släppa in en utomstående i sitt klassrum.

Specialpedagogens ansvarsområde lyftes fram av lärare (1) som uttryckte vikten av att det fanns en person som hade ansvaret för de elever som var i behov av särskilt stöd. När det gällde utvecklingen av metodik, didaktik och pedagogik så önskade lärare (1) vidare det var viktigt att det fanns någon som funderar på vad det innebär för de elever som behöver särskilt stöd och kommer fram till att det var specialpedagogens uppgift. När specialpedagogen hittar nya lösningar och sätt att arbeta så för hon vidare det till lärarna.

Att förstå hur den enskilde eleven lär sig var också en fråga som flera lärare ställde sig. Lärare (6) funderade på om det fanns något mer stöd hon kanske borde begära. Hon funderade också kring en klass men stannade upp i sitt reflekterande genom att konstatera att hon pratat med andra lärare om klassen och förstätt att de är på det här viset och det kan man inte göra något åt.

Lärare (2) reflekterade kring vad som skulle hända om man gav elever med godkänt betyg särskilt stöd. Hur skulle dessa elevers utveckling då kunnat se ut?

5 Diskussion

I denna del kommer varje uppfattningskategori att diskuteras var för sig och kopplas till studiens syfte och frågeställningar samt till förordningar och tidigare forskning. Vi avslutar kapitlet med en sammanfattande diskussion, kritik av studien samt vidare forskning.

5.1 Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens

När vi tolkar lärarnas uppfattningar i ”Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens” kan vi utläsa att de ser specialpedagogen som någon som har expertkompetens, framförallt då det gäller elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogen kommer med sitt magiska trollspö och står lite utanför den vanliga verksamheten. Specialpedagogiken finns kvar i sin tradition att rikta sig till en särskild grupp av elever, de elever som av olika skäl inte klarar skolan så bra att de når målen i kursplanerna (jfr. Persson, 2001). Specialpedagogerna får då rycka in för att kompensera eleven för de brister som eleven har såsom läs- och skrivsvårigheter och svårigheter med att planera och strukturera sina studier.

Specialpedagogens roll som någon som arbetar med att utveckla hela verksamheten för att nå alla elever nämndes i samband med att de hade haft pedagogiska konferenser för hela skolan. Vi upplevde inte att lärarna uppfattade specialpedagogerna som aktiva pedagogiska utvecklare på skolan. De visste om att dessa konferenser hållits men uttryckte inte att de hölls i syfte att utveckla skolans pedagogiska verksamhet. En lärare hade önskemål om att specialpedagogen skulle komma in och syna av verksamheten för att hon skulle kunna utvecklas i sin lärarroll. Vi diskuterar detta vidare i kapitel 5.3.

Ett sätt att arbeta med den pedagogiska utvecklingen inom skolan är att via grupphandledning skapa forum för reflekterande samtal. Ingen av de lärare vi samtalade med efterfrågade formell handledning men de uttryckte istället ett behov av att ha specialpedagogen som bollplank och tipsgivare särskilt i enskilda elevfall. Detta stämmer överens med Byström och Nilssons (2003) resultat.

Att handledning inte efterfrågas kan enligt Byström och Nilsson (2003) vara att kunskapen inte finns att handledning leder till pedagogisk utveckling. Vi tror att detta kan vara en del av sanningen men även att lärarens tradition som ensamarbetare har bidragit till att lärare utvecklat en tradition av att man klarar sig själv (jfr. Normell, 2002). Ingen ska komma och tala om för lärare hur de ska undervisa. Detta visar citatet: ”... *många skulle nog sätta hänglås på dörren*”(5) tydligt. Läraren var här rädd att vissa kolleger skulle vägra utomstående personer insyn i sin undervisning. På grund av att denna inställning kan finnas hos en del lärare är det viktigt att kommunikationen fungerar mellan specialpedagog och lärare där syftet med handledningen klargörs. Syftet bör inte vara att specialpedagogen ska fungera som expert som ska tala om för lärarna hur de ska arbeta utan att specialpedagogen som handledare på den egna skolan ska fungera som katalysator, en person som hjälper lärare att betrakta fenomen i verksamheten ur flera perspektiv. Genom att vara tydlig med handledningens funktion så tror vi att specialpedagogerna lättare kan få legitimitet att fungera som handledare även på sin egen skola även om det ofta kan vara svårt enligt bland andra Mattsson (2006) och Byström & Nilsson (2003). Om problemen på skolan ligger i de normer och värderingar som omedvetet styr handlingar (Stephen Ball, i Persson, 2001) är detta väldigt svårt att se om man som specialpedagog har arbetat länge på skolan. För att kunna

medvetandegöra dessa osynliga normer och värderingar krävs troligtvis en utomstående handledare.

I denna studie fann vi en lärare som var öppet kritisk mot specialpedagogernas kompetens. Att en del lärare är kritiska är något man måste räkna med ute i arbetslivet. Det gäller då att inte ge upp utan fortsätta att informera och samarbeta även med de kritiska lärarna för att visa på möjligheterna som finns även för dem att ha nytta av specialpedagogernas kompetens. Öppen kommunikation, tror vi, är nyckeln till att utveckla skolor och personal så mycket som möjligt. Ingen är bättre än den andra men utnyttjar vi varandras kompetens så mycket som möjligt så skapas ny kunskap och nya möjligheter till förbättringar och utvecklingsarbete.

De flesta lärarna efterfrågade inte pedagogiskt utvecklingsstöd av skolans specialpedagoger utan de var nöjda med det stöd de fick och önskade inget vidare stöd. Detta är positivt om man tolkar det som om att allt är bra om inget mer önskas. Det är trevligt att verksamheten uppfattas som bra, men allting kan alltid förbättras. För att få dessa förbättringar är det viktigt att synpunkter förs fram löpande. På den undersökta skolan tror vi att specialpedagogen som pedagogisk utvecklare kan blir mer uttalad. Lärarna uppfattar inte specialpedagogerna som förändringsarbetare utan framförallt som ett stöd för de elever som inte klarar skolan på grund av att de har särskilda behov och då behöver extra stöd.

5.2 Tankar om särskilt stöd

Lärarnas tänk kring specialpedagogens roll som stöd till enskilda elever som har specifika svårigheter vilar i ett kategoriskt perspektiv såsom Persson (1998) beskriver det, eller i det som Nilholm (2003) beskriver som ett kompensatoriskt perspektiv. Eleven är bärare av problemet och elevens problem kan antingen åtgärdas eller kompenseras på olika sätt. I flera fall kan eleven få en medicinsk diagnos som förklarar elevens problem. Det relationella perspektivet (Persson, 1998) där elevens svårigheter ses som en kombination av flertalet faktorer har inte slagit igenom fullt ut. Åtgärderna som finns, såsom datorprogram, inlästa böcker, är till för att eleven ska kompenseras för sin brist.

Om eleven är i behov av särskilt stöd så uppfattar lärarna att de kan kontakta en av specialpedagogerna på skolan för att få hjälp. Lärarens uppfattning är att hjälpen främst består av att erbjuda eleven läxstöd och att eleven då kan sitta i studierummet och där få hjälp med att strukturera sina olika skoluppgifter.

Att lärarna i studien uppfattar eleverna som bärare av problemen, de har något problem som de får hjälp att åtgärda visar på att skolan har en bit kvar för att nå det relationella perspektiv såsom Persson (1998) beskriver det. Skolan av idag vilar tungt på sin tradition som ligger inom det kategoriska perspektivet även om medvetenheten om att man bör ta hänsyn till alla faktorer som kan påverka elevers skolmisslyckande ökar. Vi upplever att det just nu är ”fel” att tycka att några delar av det kategoriska perspektivet kan vara bra men liksom Helldin (2002), framhåller vi dock vikten av att se på problem från flera perspektiv. Eftersom det som är rätt eller fel förändras över tid och är olika i olika kulturer så är det viktigt att inte fastna i ett normativt tänkande, utan försöka lösa varje svårighet utifrån vad som är det bästa utifrån den information som finns kring det specifika fallet. Det som är helt rätt för en elev kan vara helt fel för en annan.

Att kompensera en elev är inget som vi upplever som fel. Det är klart att elever som till exempel har svårt att läsa ska få tillgång till inspelade böcker. Vi anser dock att detta stöd ska finnas till alla som känner att de har behov av det och inte vara speciellt riktat till vissa elever. Det spelar ingen roll hur eleven inhämtar de kunskaper de behöver i olika ämnen. Var och en måste hitta sitt eget sätt som är bäst för dem.

Det framgick i vår studie att specialpedagogerna i första hand uppfattas som stöd till de elever som av olika anledningar har svårigheter med skolarbetet. Dessa elever sågs ofta som elever i behov av särskilt stöd. Även om lärarna i de flesta fall, enligt oss, hade uppfattningen att det var eleven som hade problemet så visade de flesta av dem på en öppenhet då det gällde att vilja utvecklas för att nå alla elever. Under våra intervjuer noterade vi att lärarna reflekterat över sig själva och sin undervisning och var öppna för förändring.

5.3 Den reflekterande praktikern

De flesta lärarna är nöjda med det stödet som de får av specialpedagogerna just nu. De efterfrågar inte mer stöd överlag men under samtalens gång väcktes frågor om vilken hjälp man kanske behöver och vilken sorts hjälp man kan få av specialpedagogen.

Ahlberg (1999) kommer i sin studie fram till att det är viktigt att lärare ges tid till reflekterande samtal så att de kan distansera sig från sin egen undervisning och kritiskt granska sig själv. Genom att vi först observerade lärarna i undervisningssituationen och sedan intervjuade utifrån deras lektion så väcktes reflektioner hos lärarna. De började fundera på sin egen verksamhet och sin egen undervisning. Det behövdes bara lite tid för eftertanke och öppna frågeställningar från vår sida. Vi märkte att det fanns en grundläggande vilja hos i stort sätt alla lärare att hjälpa sina elever att förstå undervisningen.

Att fungera som pedagogisk utvecklare är en av specialpedagogens arbetsuppgifter enligt svensk författningssamling (SFS 2006:1053) och önskan att använda specialpedagogen som pedagogisk utvecklare uttrycktes tydligt av en lärare. Hon trodde att specialpedagogen genom att gå in i klassrummet och söka av verksamheten kunde hjälpa henne att utvecklas i sin yrkesroll och kanske upptäcka elever som på olika sätt behövde andra undervisningsmetoder än de som användes i klassen. Att som specialpedagog arbeta på detta sätt, anser vi, leder till en pedagogisk utveckling på skolan. Läraren, som själv uttryckte sig vara positiv till att ha en utomstående person i klassen, trodde dock inte att alla lärare skulle vara uttalat förtjusta om de skulle få denna hjälp till utveckling. Vi tror att hon kan ha rätt i att det kommer att skapa motstånd till att börja med, men om man inte ger upp utan fortsätter jobba på detta sätt så blir det ett naturligt sätt att utveckla verksamheten. Det får aldrig bli att specialpedagogen blir "spion" åt skolledningen utan det som sker inom klassrummet är något som avhandlas mellan undervisande lärare och specialpedagog. Det måste inte alltid vara specialpedagogen som går in och gör observationer. Även ämneskolleger kan gå in och vara med på varandras undervisning för att stötta varandras utveckling, huvudsaken är att det sker en pedagogisk utveckling.

Andra lärare funderade kring hur de skulle bemöta elever som har svårt att koncentrera sig på undervisning. Hon insåg att hon inte riktigt visste hur hon skulle arbeta för att de här eleverna skulle fungera och få arbetsro i klassen. Att funderingar som denna lyfts fram skapar en medvetenhet hos lärarna om den nuvarande situationen och kan i bästa fall leda till att läraren söker lösningar även för dessa elever när hon planerar för klassen.

En lärare hade fastnat i sin åsikt i ett fall genom att konstatera att klassen hon undervisade när vi gjorde våra observationer var på ett visst sätt. Istället för att fundera kring hur hon kunde hjälpa dem framåt valde hon att låta det bero eftersom hon diskuterat problemet med sina kolleger och de hade hållit med henne om att klassen var som de var. Här ser vi en viktig uppgift för en specialpedagog att i samtal med denna lärare hjälpa läraren att se utvecklingsmöjligheter som ett komplement till stödet de söker hos kolleger. Det finns en risk att lärare endast söker upp kolleger som de intuitivt känner delar deras egen uppfattning och då sker ingen utveckling.

En annan aspekt som lyftes fram var en tanke kring vad som skulle ske om man gav särskilt stöd till elever med betyget godkänt. Vad skulle hända om man satsade på denna grupp? Ett sätt att se på särskilt stöd som inte nämndes av någon lärare är att allt stöd kan vara särskilt eftersom varje individ är unik och kräver att få känna sig unik precis som lärare (2) lyfter fram. Vad händer om vi låter alla eleverna känna sig särskilda och viktiga så att ingen känner sig som en i mängden?

Lärarna visar en tendens till att syftet med att träffa specialpedagogen är att så fort som möjligt hitta en lösning på problemet, det vill säga att låta eleven "komma ifatt" de andra i klassen. Ahlberg (2001) påpekar att om syftet med samtalet är att komma fram till en snabb lösning på problemet så ökar inte möjligheterna för reflektion. Vi ser att det finns en vilja till att få en djupare insikt och att se problemet ur olika perspektiv även om det primära målet är att få eleven godkänd.

5.4 Sammanfattande diskussion

I vår studie framkommer att lärare inte upplever något behov av formell handledning men att de använder specialpedagogen som bollplank och tipsgivare framförallt när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Om rollen som handledare ska kunna fungera anser vi liksom Persson (2001) att det krävs att rektorn står bakom specialpedagogen. Det måste framgå för övrig personal att denna uppgift ingår i specialpedagogens arbetsuppgifter.

Alla lärare ansåg att det var specialpedagogens arbetsuppgift att ge stöd till elever i behov av särskilt stöd genom undervisning och struktur av studier. Det var även specialpedagogen som skulle följa upp dessa elever och se till att de fick det stöd som de har rätt till enligt gällande förordningar. Denna del av specialpedagogens arbetsuppgifter var den som lärarna i vår studie hade bredast kunskap om. Lärarna såg elevernas problem utifrån det kategoriska perspektivet (Persson, 1998), det vill säga de ansåg att elever som behövde särskilt stöd var bärare av problemet. De hade något problem som gjorde att de behövde extra anpassningar.

Kunskapen om specialpedagogen som utvecklare nämndes i förbigående genom att några av lärarna nämnde att de hade haft pedagogiska konferenser med hela skolan. Vi anser att specialpedagogens arbetsuppgift som utvecklare behöver framhävas i dagens skola. Inte att specialpedagogen går in som expert och talar om för lärarna vad som måste bli bättre men att de går in och ser verksamheten med andra ögon i syfte att skapa ett forum för utveckling i samråd med undervisande lärare. Lärarna måste vara aktivt delta för att en utveckling ska kunna ske. Detta kräver att det finns en önskan om utveckling och insikt om att specialpedagogen inte finns i undervisningen för att leta fel utan för att leta utvecklingsmöjligheter då specialpedagogerna i sin utbildning ska ha med sig kompetensen att "leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn

och elever” (SFS 2006:1053, s79). Ett sätt att göra detta kan vara att i samverkan med lärarna vara inne i undervisningen och analysera skeenden.

Persson (1997) framhåller att det efter 1994 års läroplan blivit skolans skyldighet att se till att alla elever når de uppsatta målen i skolans ämnen och att det blir specialpedagogikens uppgift att se till att dessa mål nås. Målen är tydligt formulerade i kursplanerna och läroplanen framhåller att varje individ ska mötas och utvecklas utifrån sin nivå. Vi tror att en stor del av problemet ligger i att alla elever i en specifik årskurs ska ha nått ett visst mål, även om eleverna behöver olika lång tid att nå de uppsatta målen. Detta kan ses som ett av skolans dilemman som specialundervisning har varit tänkt att lösa, men inte lyckats med (Clark m.fl., 1997). För att överhuvudtaget gå mot en lösning krävs en mycket flexiblare organisation än vad som finns idag. Eleverna måste kunna läsa kurser på olika lång tid och olika elever kanske måste ha möjlighet att välja antalet kurser som de hinner läsa på ett år. Vissa kan kanske hinna läsa fler kurser på kortare tid än vad som är fallet idag och vissa kan läsa färre kurser under längre tid. Det behövs att vi kommer till insikt om att alla människor är olika och att vi slutar värdera alla egenskaper hos människor och ämnen i skolan.

5.5 Kritik av studien

Denna studie genomfördes endast på en gymnasieskola som har sin speciella skolkultur. Studien kan inte göras om på en annan gymnasieskola och leda till ett likvärdigt resultat. Eftersom vårt resultat bygger på intervjuer och observationer så kan lärarna, på vissa frågor, ha valt att säga det som de tror är den rätta åsikten just nu istället för det de verkligen tycker. Studien är inte gjord för att generalisera alla gymnasielärares uppfattningar om specialpedagogens kompetens. Där finns dock uppfattningar som mycket väl kan stämma överens med övriga gymnasielärares.

Studien är intressant för att diskussionen om specialpedagogens nya arbetsuppgifter, såsom handledning och skolutveckling, lyfts fram. De konsekvenser studien kan få på den undersökta skolan är att specialpedagogens legitimitet inom skolutvecklingsområdet kan lyftas fram.

5.6 Framtida forskning

Det hade varit intressant att forska vidare om didaktisk kompetens. Kan studieresultaten i en skola förbättras om man inför klassrumsobservationer i syfte att utveckla undervisningssätten och därmed bredda det didaktiska tänkandet? En annan aspekt är att undersöka hur lärare kan hantera elevers olikheter inom ett specifikt ämnesområde i till exempel matematik.

Vidare hade det varit intressant att forska kring konsekvensen av olika sorters handledning. Vad krävs i organisationen för att handledningen ska fungera som katalysator för verksamheten?

Det hade också varit mycket spännande att forska kring hur man ska gå tillväga för att kunna påverka de normer, värderingar och ideologier som enligt Stephen Ball (i Persson, 2001) både medvetet och framförallt omedvetet styr skolans verksamhet. Hur ska en skola gå tillväga för att lyfta omedveten problematik?

6 Sammanfattning

I inledningen på denna studie diskuteras att samhällsutvecklingen har gjort att utbildning räknas som en viktig framgångsfaktor i dagens samhälle. Detta har gjort att antalet elever som går vidare till gymnasieskolan dramatiskt har ökat jämfört med för femtio år sedan vilket kan medföra att elever saknar motivation men fortsätter att gå i gymnasieskolan oavsett hur ”skoltrötta” de är. Skolan har i uppgift att stödja alla elever och specialpedagogens uppgift är att göra just detta. Upplever gymnasielärarna att de har ett behov av specialpedagogen och dess kompetens? Syftet med denna studie har varit att beskriva och belysa vilka olika uppfattningar gymnasielärare har om specialpedagogens kompetens och vilket stöd gymnasielärarna efterfrågar. Därigenom fick vi också en bild av gymnasielärarnas uppfattning om begreppet särskilt stöd.

Litteraturgenomgången omfattas av en kort beskrivning om specialpedagogikens historik från när den allmänna folkskolan infördes 1842 till 1994 års läroplan och vad högskoleförordningen säger att en specialpedagog skall kunna efter examen. Specialpedagogiken som vetenskap har diskuterats utifrån olika synsätt samt specialundervisningens koppling till specialpedagogiken. Olika val av perspektiv på hur man kan se specialpedagogisk verksamhet jämfördes och specialpedagogens yrkesroll problematiserades utifrån högskoleförordningens examenskrav.

I metoddelen förklaras att studien är av kvalitativ art och att datainsamlingsmetoden är intervjuer och deltagande observationer med drag av etnografisk ansats. Analysarbetet är fenomenografiskt vilket innebär att lärarnas uppfattningar av specialpedagogens kompetens, vilket stöd de efterfrågar samt begreppet särskilt stöd beskrivs och presenteras i form av uppfattningskategorier.

I resultat och analysdelen presenteras de tre uppfattningskategorierna. Dessa utgör huvudresultatet i studien. ”Specialpedagogens arbetsuppgifter och kompetens” speglar vad lärarna känner till om specialpedagogens olika arbetsuppgifter. I ”Tankar om särskilt stöd” beskrivs hur lärarna tänker kring begreppet särskilt stöd. ”Den reflekterande praktikern” tar fram olika aspekter kring hur lärarna under samtalen reflekterade över sig själva i sin lärarroll. Varje kategori innehåller dessutom ett antal nyckelord som visar lärarnas skillnader och likheter inom respektive uppfattningskategori.

I det avslutande kapitlet diskuterades varje kategori för sig och kopplades till tidigare forskning och till studiens syfte. Slutsatserna i studien är att lärarna på den undersökta skolan inte upplevde sig ha något behov av handledning av specialpedagogerna när det gäller skolutveckling men att de gärna tar emot råd och tips på hur de kan stödja elever i behov av särskilt stöd. De såg sig uppfatta specialpedagogens kompetens som något viktigt när det gällde att hjälpa enskilda elever att nå uppsatta mål och betygskriterier. Begreppet särskilt stöd ses av lärarna ur ett starkt individperspektiv. Lärarna ser behovet av stöd som ett problem som finns hos eleven och de förutsättningar varje elev har. Lärarna uttrycker en svårighet att veta **hur** de skall hjälpa enskilda elever att nå de mål som finns uppsatta inom det ämne de undervisar i. Lärarna reflekterade också över sin egen undervisning och sin roll som lärare.

Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlström, K-G., Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (1999). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Byström, A. & Nilsson A-C. (2003). *Specialpedagogers verksamhet efter examen*. Rapporter om utbildning 11/2003. Malmö: Lärarutbildningen.
- Börjesson, M. (1997). *Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Liber.
- Clark, C., Dyson A., Millward, A.J. & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs*. London: Cassell.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området –en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Folkesson, L, Lendahls Rosendahl, B. Längsjö, E & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogisk forskning – en kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan, En granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelse och segregation*. Stockholm: Gotab.
- Holmberg, L., Jönsson, A. & Tvingstedt, A-L, (2005). *Specialpedagogik i två skolkulturer*. Nr 1/2005 Rapport. Malmö: Lärarutbildningen tryck: Lund: Wallin & Dalholm Boktryck.
- Högskoleförordningen (1993:100), www.notisum.se/rnp/sls/lag/19930100.HTM (070102).
- Idvall, M. & Schoug, F. (red.). (2003). *Kunskapssamhällets marknad*. Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. www.skolverket.se/publikationer (061230).
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Mattson, M. (2006). *Vad är värdefull specialpedagogisk kunskap?*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 32. Stockholm: Lärarhögskolan.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder, Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsäglefulla specialpedagogiken – motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Specialpedagogiska rapporter Nr 4. Andra omarbetade upplagan. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Rosenqvist, J. (2006). Föreläsning, Högskolan Kristianstad, 060217.
- Rossmann, G. & Rallis, S. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Salamancadeklarationen och Salamanca +5*. (Svenska Uneskorådets skriftserie, 1/2001). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket, (1998). *Elever i behov av särskilt stöd – En temabild utgiven av skolverket*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning. Rapport 288*. Stockholm: Skolverket.
- Statens offentliga utredningar. SOU 1996:115. Stockholm: Fritze.
- Svensk Författningssamling. SFS, 2006:1053.

Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.

Tideman, M. (2002). Normalisering och kategorisering. *Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Utrikesdepartementet. (1999). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. (Skriftserien UD-info). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Svenska Uneskorådet.

Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Vällingby: Elanders Gotab.

Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla. Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Stockholm: Lärarhögskolan